



Estilos (des)motivadores docentes en educación física desde un enfoque circunflejo: análisis de la brecha entre la teoría y la práctica

Khaled Omar Mohamad El Tassa¹ , Rafael Burgueño²  y Álvaro Sicilia^{3*} 

¹ Profesor Asociado en el Departamento de Educación Física, Universidad Estatal del Centro-Oeste de Paraná, Irati (Brasil).

² Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, Universidad de Málaga, Málaga (España).

³ Profesor Catedrático en el Departamento de Educación, Universidad de Almería, Almería (España).



Citación

El Tassa, K. O. M., Burgueño, R., & Sicilia, Á. (2026). Teachers' (de)motivating styles in physical education from a circumplex approach: An analysis of the gap between theory and practice. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 165, 36-46. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.2026.165.04>

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Esports
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:

Álvaro Sicilia-Camacho
asicilia@ual.es

Sección:

Educación física

Idioma del original:

Español

Recibido:

18 de julio de 2025

Aceptado:

20 de febrero de 2026

Publicado:

1 de julio de 2026

Portada:

Atletas de natación artística
ejecutando una figura
sincronizada con precisión
técnica y control postural.
© F&W

Resumen

El presente artículo teórico integra la Teoría de la Autodeterminación y el Modelo Circunflejo para examinar la interacción didáctica en educación física, cuestionando si los constructos abstractos pueden acotar una realidad inherentemente desordenada. El objetivo central es evaluar la capacidad de este marco bidimensional para organizar prácticas docentes dinámicas e interpersonales. El trabajo realiza aportaciones en cuatro direcciones clave: (i) identifica fronteras conceptuales difusas y solapamientos entre los ocho enfoques docentes propuestos; (ii) evidencia discrepancias perceptivas críticas entre las intenciones del profesor y las vivencias del alumnado; (iii) contrasta la teoría con la práctica al observar que la realidad se manifiesta en estructuras asimétricas (ovales o romboides) en lugar de círculos perfectos; y (iv) propone el modelo como un marco reflexivo para que el docente ajuste su directividad y apoyo a las necesidades psicológicas básicas de forma contextualizada. La aportación principal del estudio reside en trascender la mera clasificación técnica, ofreciendo una herramienta para comprender cómo las variaciones sutiles en el comportamiento docente impactan en la motivación y el aprendizaje del alumnado. Se concluye que el modelo circunflejo no debe convertirse en un sistema rígido, sino en una herramienta heurística esencial para la formación del profesorado, facilitando una calibración dinámica y sensible de la práctica didáctica.

Palabras clave: educación física, estilo de enseñanza, estilos de amenaza a las necesidades, estilos de apoyo a las necesidades, estilos motivacionales, modelo circular

Introducción

En el ámbito educativo, el estilo de enseñanza adoptado por el docente es un factor determinante para la promoción de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, tanto en la educación general como, de manera específica, en la educación física (EF) escolar (Vasconcellos et al., 2020). Los profesores de EF ocupan una posición central en el aula para guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (White et al., 2021). La investigación sobre estilos de enseñanza ha tenido una relevancia histórica significativa en el campo de la EF, ejemplificada por la continua influencia del Espectro de Estilos de Enseñanza de Muska Mosston (véase Spectrum Institute for Teaching and Learning, s.f.) desde mediados de la década de 1960 (Mosston, 1966). Esta tradición investigativa ha puesto de manifiesto la complejidad de la realidad educativa, subrayando la necesidad de trascender las concepciones reduccionistas de los estilos como meras técnicas (Sicilia-Camacho, 2001).

La interacción docente-discente en el aula es la instancia de máxima concreción de la práctica pedagógica, donde constructos abstractos, como el estilo de enseñanza, buscan abordar su complejidad inherente (Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002). No obstante, ningún sistema de clasificación puede capturar la totalidad de esta realidad. En este contexto, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017) y, más particularmente, el Modelo Circunflejo de Estilos (Des)motivadores (Aelterman et al., 2019) emergen como modelos teóricos robustos para analizar esta compleja interacción en el aula, destacando la importancia tanto del apoyo a las necesidades psicológicas básicas (NPB) como de la directividad del docente. Sin embargo, la pluralidad de modelos existentes y las interpretaciones divergentes entre el profesorado y los investigadores dificultan su implementación coherente en la práctica educativa.

Esta limitación no responde tanto a una debilidad teórica propia del modelo circunflejo basado en la TAD como a la naturaleza dinámica, contextual e interpersonal de la interacción didáctica, que desafía cualquier intento de delimitación exhaustiva. Desde esta perspectiva, las propuestas teóricas deben entenderse como marcos de análisis que permiten describir las tendencias motivadoras de los docentes y los patrones de interacción, más que como categorías rígidas o excluyentes (Sicilia-Camacho, 2001). En consecuencia, aunque constituyen modelos teóricos necesarios para interpretar la realidad educativa, simplifican inevitablemente una práctica docente compleja, variable y contextualizada.

A la luz de la TAD, el presente estudio teórico tiene como objetivo analizar la complejidad de la interacción didáctica en el aula de EF mediante la integración de la TAD y el modelo circunflejo de estilos (des)motivadores. A través de este análisis, se busca examinar la capacidad de dicho marco bidimensional para organizar e identificar prácticas docentes caracterizadas por su dinamismo y su matiz interpersonal, cuestionando en qué medida estos constructos abstractos pueden acotar una realidad educativa que, por naturaleza, es “desordenada”. Con este trabajo se pretende aportar un mapeo que evidencie la brecha entre el modelo y la realidad de la interacción en el aula de EF. Para ello, el trabajo identificará la existencia de fronteras conceptuales difusas entre los ocho enfoques de enseñanza, así como la brecha de percepción entre las intenciones didácticas del docente y las vivencias del estudiante. Al evidenciar que la realidad educativa a menudo se manifiesta en estructuras no perfectamente circulares y en solapamientos entre estilos adyacentes, este trabajo trasciende la mera clasificación teórica para ofrecer un marco reflexivo sobre la utilidad limitada del modelo circunflejo para captar la realidad del aula.

Para dar respuesta al objetivo, se revisan en primer lugar los supuestos teóricos de la TAD, para posteriormente, con base en las evidencias empíricas, poner de relieve las tensiones, los solapamientos y las discrepancias. El trabajo finaliza discutiendo las implicaciones para la formación del profesorado, la intervención didáctica y las futuras líneas de investigación en el campo de la EF.

Teoría de la Autodeterminación

La TAD, formulada por Richard M. Ryan y Edward L. Deci (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017), es una macroteoría motivacional que surgió en la década de 1980. Un postulado fundamental de la TAD es que toda actividad humana se desarrolla en un contexto social, como el de una clase (Ryan y Deci, 2017). A diferencia de las teorías que priorizan la cantidad de motivación, la TAD enfatiza su calidad. En este sentido, la teoría distingue tres calidades de motivación, ubicadas a lo largo de un *continuum* de autodeterminación, según el nivel de autonomía presente en cada una. En un extremo de este *continuum* se situaría la motivación autónoma que, siendo el prototipo de motivación humana, se refiere a la realización de una conducta guiada por experiencias basadas en el disfrute, la curiosidad y la búsqueda de nuevos retos, así como por su alineamiento con el sistema de valores y metas de la persona, y por el reconocimiento de los beneficios que conlleva. En la

parte central, se encontraría la motivación controlada, que implica que la conducta está regulada por experiencias basadas tanto en la presión autoimpuesta para mejorar la autoestima y evitar sentimientos negativos, como en la presión social para obtener premios o evitar castigos. En el extremo opuesto y en contraste con las formas de motivación autónoma y controlada, estaría la desmotivación, que refleja la ausencia de regulación y de autodeterminación a la hora de emprender una conducta.

La TAD propone un modelo de proceso dual basado en la percepción distinguible entre la satisfacción y la frustración de las NPB de autonomía, competencia y relación (Vansteenkiste et al., 2020). De esta forma, la satisfacción de la necesidad de autonomía (sentir iniciativa y elección en las propias acciones), de competencia (sentir efectividad y maestría en las actividades realizadas), y de relación (sentir conexión y seguridad en las relaciones interpersonales con los demás), representaría el corazón del lado *brillante* de la existencia humana, fomentando la motivación autónoma. En cambio, la frustración de la necesidad de autonomía (sentirse presionado y empujado hacia horizontes indeseados), de competencia (sentir ineficacia y torpeza al comprometerse en las actividades), y de relación (sentir soledad y exclusión en las interacciones interpersonales), constituirá el corazón del lado *oscuro*, facilitando la motivación controlada y la desmotivación. De acuerdo con la TAD, la percepción de la persona sobre la satisfacción y la frustración de sus NPB se forma a partir de la interpretación que hace de su entorno social en general y, más concretamente, de la combinación de los estilos de cada agente socializador presente en dicho entorno.

Modelo Circunflejo de Estilos (Des)motivadores

El modelo circunflejo representa un avance conceptual y metodológico en la comprensión de los estilos motivadores y desmotivadores docentes (Aelterman et al., 2019). Esta perspectiva proporciona una visión más integrada y refinada de los estilos del docente en el aula, superando la tendencia tradicional de examinar los estilos de enseñanza (como el apoyo a la autonomía, la estructura, el control y el caos) de forma categórica, mediante una perspectiva de blanco y negro basada exclusivamente en la naturaleza de apoyo o de amenaza a las NPB.

El modelo circunflejo ha avanzado sustancialmente en la comprensión de los efectos de los estilos docentes al reconocer la necesidad de una perspectiva más integradora y detallada que clarifique cómo se relacionan entre sí los diferentes estilos y permita una diferenciación más

precisa. Para ello, utiliza una estrategia analítica descriptiva basada en el escalamiento multidimensional (Aelterman et al., 2019), lo que permite visualizar las similitudes y diferencias entre diversas prácticas de enseñanza en el aula de EF al situarlas en una estructura multidimensional. La racionalidad subyacente es que las prácticas docentes no son simplemente “de apoyo” o “de amenaza” a las NPB del alumnado, sino que, además, varían según el nivel de directividad docente.

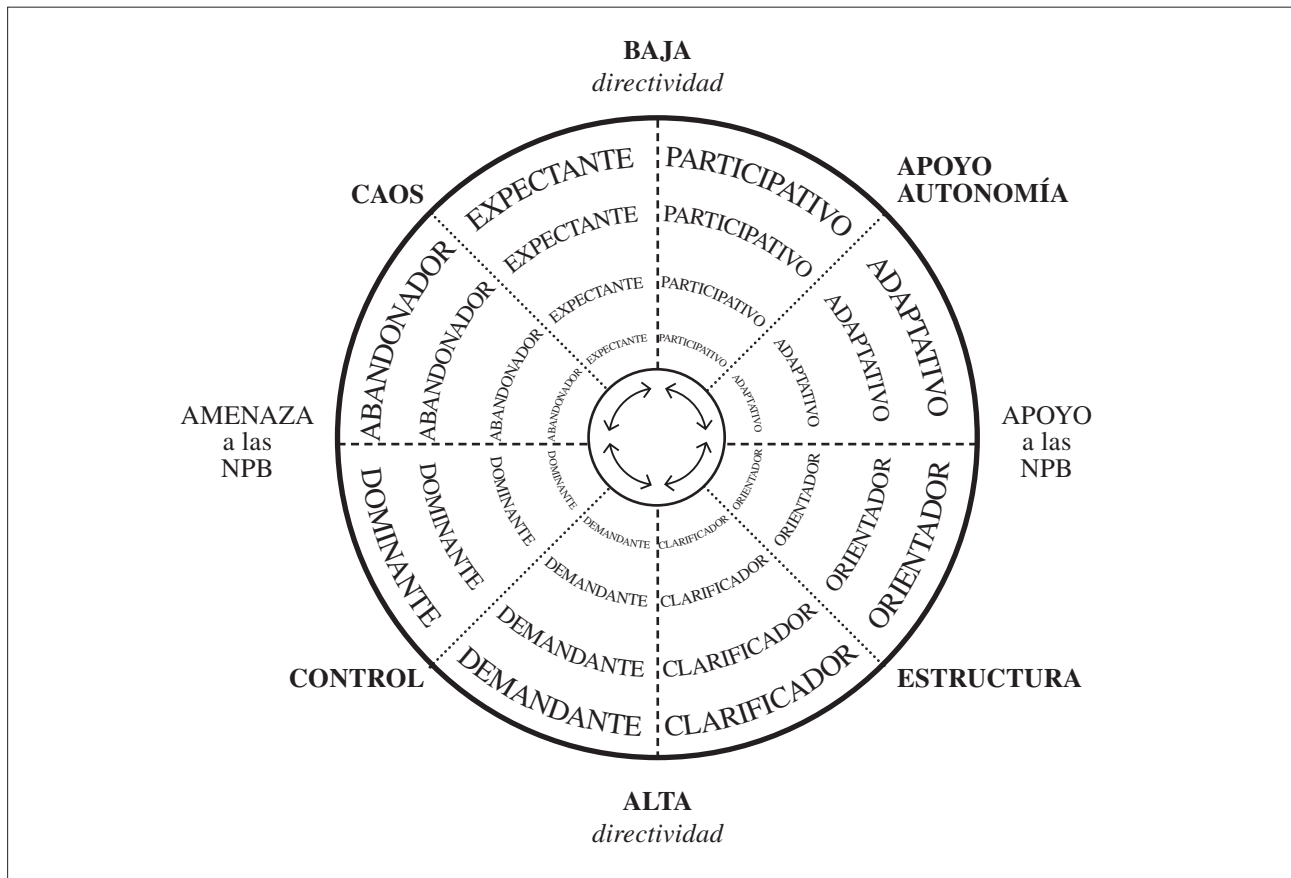
Este análisis de escalamiento multidimensional llevó a Aelterman et al. (2019) a sugerir que los estilos del docente podían representarse de manera óptima mediante una configuración bidimensional. El modelo define cada estilo no solo en términos del grado en que apoya o amenaza las NPB, sino también en función del grado de alta o baja directividad que el profesor asume en el aula (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021a). La Figura 1 muestra una representación gráfica del modelo circunflejo e ilustra esta estructura con dos ejes perpendiculares, permitiendo identificar de forma integrada el grado de apoyo o de amenaza a las NPB y el nivel de directividad docente.

Si se observa la Figura 1, el eje horizontal que atraviesa el círculo (eje x) refleja la capacidad docente para apoyar o amenazar las NPB del alumnado. Dentro de este eje, en el lado derecho (coordenadas positivas), estarían los estilos que apoyan las NPB (apoyo a la autonomía y estructura), mientras que en el lado izquierdo de este eje (coordenadas negativas) se representan los estilos que amenazan las NPB (control y caos). Debe tenerse en cuenta que este eje refleja el grado de apoyo o amenaza de las NPB en general, independientemente de la combinación de las tres necesidades que existan en cada caso. El eje vertical que atraviesa el círculo (eje y) representa la directividad del docente, es decir, el grado en que el profesorado asume el liderazgo o cede espacio para que el alumnado tome la iniciativa en las interacciones didácticas. En las coordenadas superiores se situarían estilos docentes que implican baja directividad por parte del profesorado (apoyo a la autonomía y caos), mientras que en las coordenadas inferiores se situarían estilos docentes que implican alta directividad (estructura y control).

Considerando los dos ejes descritos más arriba, relativos al plano vertical, el modelo identifica el apoyo a la autonomía y la estructura como estilos motivadores, en la medida en que ambos son de naturaleza de apoyo a las NPB, pero cualitativamente diferentes, siendo el primero (apoyo a la autonomía), bajo en directividad y el segundo (estructura), altamente directivo (Aelterman et al., 2019).

Figura 1

Representación gráfica de los estilos y enfoques (des)motivadores docentes del modelo circunflejo



Fuente: Traducido y adaptado de Aelterman et al. (2019).

Nota. NPB = necesidades psicológicas básicas. Las líneas de contorno intermitentes marcan los cuatro estilos principales. Las líneas punteadas más discretas subdividen cada estilo en sus dos enfoques específicos, lo que sugiere fronteras menos rígidas entre los componentes de un mismo estilo. Las flechas dobles curvas en el centro indican las posibles transiciones entre los enfoques que componen un mismo estilo, evidenciando el dinamismo de las prácticas docentes y la dificultad para delimitar con precisión los contornos de cada enfoque.

Por otra parte, el modelo etiqueta el control y el caos como estilos desmotivadores, dado que ambos son de naturaleza amenazadora para las NPB, pero cualitativamente diferentes, en el sentido de que el primero es alto en directividad y el segundo es bajo en esta dimensión (Aelterman et al., 2019). De esta manera, la propuesta se sitúa en coordenadas diametralmente opuestas al estilo de apoyo a la autonomía y al control y, por otra parte, al estilo de estructura y caos.

Al margen de los cuatro estilos docentes que el modelo identifica, una contribución clave de este enfoque es la identificación de ocho subáreas o enfoques más precisos dentro de los cuatro estilos más amplios (Aelterman et al., 2019). Estos enfoques se articulan en torno a la estructura circular, lo que permite una comprensión más refinada de las prácticas docentes. La lógica del modelo plantea que, por ejemplo, no todas las prácticas de apoyo a la autonomía son idénticas; algunas pueden estar más relacionadas con la estructura, mientras que otras se inclinan más hacia el caos (Van Doren, 2025).

Considerando los cuatro principales estilos (des)motivadores docentes, cada uno podría abordarse mediante dos enfoques de enseñanza más específicos, lo que daría lugar a un total de ocho. La Tabla 1 presenta cada uno de los cuatro estilos (des)motivadores docentes y sus respectivos enfoques de enseñanza específicos, definidos a partir de conductas docentes concretas para facilitar su identificación en el contexto real del aula de EF.

El modelo circunflejo aporta una novedad importante a las propuestas anteriores en la TAD. En primer lugar, integra diferentes propuestas de tal forma que proporciona una propuesta unificada de estilos de enseñanza previamente estudiados de forma aislada o con menos detalle, ofreciendo una descripción conceptual más precisa. En segundo lugar, el modelo ayuda a entender, al menos conceptualmente, cómo pueden estar relacionadas las diferentes formas de abordar la enseñanza de la EF. En tercer lugar, al definir las formas de enseñanza como una gradualidad, se alinea mejor con una visión compleja de la realidad

del aula. En cuarto lugar, y en línea con el punto anterior, el modelo permite poner nombre a la realidad del aula y, con ello, constituye una herramienta conceptual para la formación del profesorado. En quinto lugar, establece un marco teórico coherente para la investigación en el aula del comportamiento docente y de sus resultados en los aprendizajes del alumnado.

A nivel práctico, y dentro de la formación inicial y continua del profesorado de EF, el modelo circunflejo puede

utilizarse como una herramienta de reflexión que facilite al profesorado la identificación de patrones habituales de interacciones motivadoras en el aula, así como el análisis de posibles variaciones y desplazamientos entre enfoques motivadores, y la toma de conciencia de cómo variaciones sutiles, tanto en el grado de directividad como en el de fomento de las NPB, pueden incidir de forma significativa en las variables de aprendizaje del alumnado en EF (García-Cazorla et al., 2024a; Mayo-Rota et al., 2025).

Tabla 1

Estilos (des)motivadores docentes y sus respectivos enfoques de enseñanza descritos en el modelo circunflejo

Estilo (des)motivador	Enfoque	Conductas docentes observables	Nivel de fomento de NPB	Nivel de directividad
Apoyo a la autonomía: Se refiere a la adopción por parte del docente de un tono interpersonal de comprensión, recepción y flexibilidad hacia las necesidades educativas e intereses relacionados con el aprendizaje del alumnado.	Participativo	<ul style="list-style-type: none"> El docente da voz al alumnado. Fomenta la toma de decisiones conjunta en el proceso de aprendizaje. Ofrece oportunidades de elección. Tiene en cuenta sus intereses. 	Facilitador de las NPB	Baja a media
	Adaptativo	<ul style="list-style-type: none"> El docente adapta los contenidos a los intereses y preferencias del alumnado. Acepta expresiones negativas. Explica la importancia de las actividades de aprendizaje. 	Apoyo a las NPB	Media
Estructura: Se refiere al uso por parte del docente de un tono interpersonal centrado en el progreso y el proceso, mostrando confianza en la capacidad del estudiante para desarrollar sus habilidades y destrezas.	Orientador	<ul style="list-style-type: none"> El docente proporciona tanto información inicial útil y detallada como feedback constructivo. Ajusta la dificultad de las actividades a las capacidades del estudiante. Da ánimo para completar las actividades con éxito. 	Apoyo a las NPB	Alta
	Clarificador	<ul style="list-style-type: none"> El docente comunica claramente las expectativas y los objetivos. Supervisa el proceso de forma consistente. 	Facilitador de las NPB	Alta
Control: Se refiere a cuando el profesor muestra un tono de presión y coerción no solo para priorizar su agenda de clase, sino para hacer que el alumnado piense, sienta y actúe según la manera predeterminada.	Demandante	<ul style="list-style-type: none"> El docente usa órdenes, gritos y amenazas. Emplea premios y castigos. Utiliza un tono autoritario. 	Privador de las NPB	Muy alta
	Dominante	<ul style="list-style-type: none"> El docente induce culpa y vergüenza. Usa expresiones de desaprobación. Emplea ataques personales. 	Amenaza a las NPB	Extremadamente alta
Caos: Se refiere a cuando el docente adopta un estilo de dejar hacer, comportándose de forma impredecible e inconsistente, lo que no solo confunde al estudiante, sino que también obstaculiza el desarrollo de sus habilidades.	Abandonador	<ul style="list-style-type: none"> El docente se rinde tras varios intentos. No presta ayuda cuando se necesita. 	Amenaza a las NPB	Muy baja
	Expectante	<ul style="list-style-type: none"> El docente espera pasivamente que el estudiante actúe. No interviene ni guía inicialmente. 	Privador de las NPB	Baja

Nota. NPB = necesidades psicológicas básicas.

Delimitación conceptual y evaluación de los estilos docentes

Para evaluar las percepciones de los estilos (des)motivadores docentes dentro de la estructura circunfleja, Aelterman et al. (2019) desarrollaron el cuestionario Situaciones en la Escuela (SIS; *Situations-In-School*). Este instrumento, originalmente diseñado para estudiantes y docentes de secundaria, ha sido adaptado a diversos contextos, incluyendo el deporte y la educación universitaria (Delrue et al., 2019; Vermote et al., 2020). En el contexto específico de la EF, se desarrolló una versión modificada denominada Situaciones en la Escuela – Educación Física (SIS-PE, *Situations-In-School-Physical Education*; Escrivá-Boulley et al., 2021a). Ha sido validado en diversos idiomas y contextos (Burgueño et al., 2024a; Escrivá-Boulley et al., 2021a; Tilga et al., 2023), y muestra un buen nivel de fiabilidad en los cuatro estilos (des)motivadores, lo que permite medir la compleja realidad del comportamiento docente en el aula de EF.

Estudios basados en la TAD han documentado la importancia de los estilos motivadores y desmotivadores de los docentes en los resultados de los estudiantes en EF (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). Los resultados de estos estudios han mostrado que un estilo motivador, altamente estructurado y que apoya la autonomía, se asocia con resultados positivos como la motivación autónoma, el compromiso, el aprendizaje y el bienestar (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). En contraste, un estilo de control se ha relacionado con resultados negativos (Abós et al., 2022; Haerens et al., 2015; Vasconcellos et al., 2020), siendo el estilo de caos el más perjudicial para las experiencias del alumnado en el aula de EF (Bouten et al., 2025; García-Cazorla et al., 2024b). Las investigaciones sobre intervención han demostrado que los docentes pueden ser formados para adoptar un estilo tanto de apoyo a la autonomía como de estructura, lo que beneficia tanto a los propios docentes como a sus estudiantes (Aelterman et al., 2014; García-Cazorla et al., 2026; Reeve, 2016). El profesorado generalmente reconoce los beneficios del apoyo a la autonomía, aunque a veces teme que demasiado apoyo pueda generar caos, y que demasiada estructura pueda percibirse como control (Aelterman et al., 2014; Reeve, 2016).

Los enfoques de cada estilo docente —motivador y desmotivador—, se manifiestan en comportamientos concretos. En particular, un docente que apoya la autonomía puede solicitar sugerencias (participativo), o ayudar a que las tareas resulten interesantes (adaptativo). Un docente que estructura puede ofrecer progresiones individuales (orientador), o comunicar expectativas claras (clarificador). Un docente controlador puede usar un lenguaje autoritario

(demandante), o inducir la culpa (dominante). Un docente caótico puede dejar solos a los estudiantes (abandonador), o esperar que ellos lideren la clase (expectante) (Van Doren et al., 2025). A modo de ejemplo, en el aula de EF, un enfoque orientador puede ponerse en práctica cuando el docente adapta las progresiones de aprendizaje de una actividad concreta a distintos niveles de competencia del alumnado a lo largo de una unidad de aprendizaje, favoreciendo el apoyo a la satisfacción de competencia. En cambio, un enfoque demandante puede implementarse cuando el profesor impone una forma estricta de completar la actividad en cuestión, con escaso margen para que el alumnado tome decisiones, especialmente en situaciones de evaluación de la competencia motriz, lo que incrementa el tono didáctico controlador del docente.

El modelo circunflejo permite una visión detallada del comportamiento docente, que desempeña un papel importante en las experiencias de los estudiantes (Escrivá-Boulley et al., 2021a). No obstante, la investigación apunta a que no todos los estilos motivadores nutren las NPB en la misma medida, ni todos los estilos desmotivadores producen un efecto similar de frustración de las NPB (Aelterman et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2019). En concreto, se teoriza que los enfoques adaptativo y orientador son mejores representantes del apoyo a las NPB, mientras que se hipotetiza que los enfoques participativo y clarificador facilitan las NPB (Burgueño et al., 2024a), en el sentido que ambos enfoques crean las condiciones necesarias para que el alumnado perciba que se apoya la satisfacción de sus NPB (Aelterman et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2019). Por otro lado, se cree que los enfoques dominante y abandonador amenazan las NPB del alumnado, mientras que los enfoques demandante y expectante las minan (Burgueño et al., 2024a), ya que, aunque no las amenazan directamente, sí obstaculizan y dificultan el potencial apoyo a dichas necesidades (Aelterman et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2019).

En líneas generales, los datos empíricos respaldan en el alumnado las relaciones teorizadas entre los enfoques de enseñanza (des)motivadores docentes y la percepción de sus NPB en el aula de EF (Burgueño et al., 2024a; Diloy-Peña et al., 2024b, 2025, 2026). Los enfoques de apoyo a la autonomía y de estructura se relacionan con la satisfacción de las NPB del alumnado, con una mayor asociación para los enfoques adaptativo y orientador que para el enfoque participativo y clarificador. En cambio, los enfoques de control y de caos se asocian con la frustración de las NPB, con una mayor relación entre los enfoques dominante y abandonador que entre los enfoques demandante y expectante. No obstante, cabe destacar el rol distintivo que el enfoque demandante desempeña en la clase de

EF, pues también puede asociarse positivamente con la satisfacción de competencia del alumnado a corto plazo (Diloy-Peña et al., 2024b, 2025). Esto podría explicar por qué el profesor adopta una perspectiva de túnel al introducir la tarea; es decir, limita tanto la manera de realizarla con éxito que ayuda al alumnado a sentir que la realiza bien. Sin embargo, como contrapartida, conlleva un coste para su autonomía (Vansteenkiste et al., 2019). En contraste con las relaciones hipotetizadas entre enfoques de enseñanza y las experiencias de NPB, una línea de investigación sugiere que el enfoque clarificador y expectante podría representar, de alguna manera, un tipo de enfoque neutro en la medida en que no guarda ninguna relación con las dos percepciones de las NPB a ojos del alumnado en EF (Diloy-Peña et al., 2026; Van Doren et al., 2025). Para el profesorado de EF, la creciente base de evidencia indica que el uso de estilos (des)motivadores del profesorado en el aula de EF está condicionado por la percepción que tiene de sus propias NPB en el trabajo (Burgueño et al., 2024a; García-Cazorla et al., 2025). De manera general, la satisfacción de las NPB del profesorado se asocia con el uso de los cuatro enfoques motivadores en el aula, al igual que la frustración de sus NPB se vincula con la implementación de los cuatro enfoques desmotivadores en el aula de EF (García-Cazorla et al., 2025). También cabe destacar que el uso del enfoque demandante por parte del profesorado no solo estuvo precedido por la frustración de sus NPB, sino también por la satisfacción de sus NPB (Burgueño et al., 2024a).

El modelo circunflejo busca así identificar qué prácticas de apoyo a la autonomía o de estructura podrían aproximarse a enfoques más desmotivadores, así como detectar qué prácticas rigurosamente controladoras podrían acercarse a enfoques más motivadores. Esto ofrece pistas claras sobre cómo el profesorado puede modificar y calibrar sus estrategias en el aula para obtener resultados óptimos con grupos de estudiantes con características distintas (Van Doren, 2025; Vansteenkiste et al., 2019). Esta perspectiva pone de relieve que la intervención didáctica no debe entenderse como la implementación de estilos (des)motivadores “puros”, sino como una calibración dinámica y contextualizada de las prácticas docentes a lo largo tanto de la clase como de las unidades de aprendizaje, y en función de las características del grupo (García-Cazorla et al., 2026; Ocete et al., 2025). En este sentido, se destaca la necesidad de combinar de forma equilibrada estilos de apoyo a la autonomía y de estructura en la enseñanza, evitando tanto prácticas excesivamente controladoras como aquellas caóticas, caracterizadas por la falta de guía o de implicación docente (Burgueño et al., 2024b).

De la teoría a la práctica: problemas, críticas y tensiones

Pese a los avances teóricos y metodológicos que el modelo circunflejo ha aportado, existe una tensión inherente entre la abstracción teórica y la complejidad de la práctica pedagógica. Los modelos teóricos son construcciones abstractas que representan extremos ideales, lo que puede dificultar su aplicación en la realidad multifacética del aula (Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002). La diversidad de estilos adoptados por los docentes, influenciada por variables como el perfil de los estudiantes, las creencias del docente, el entorno escolar y los recursos, puede generar confusión en la práctica didáctica. Así, a pesar de la coherencia teórica que presenta el modelo circunflejo, deberían destacarse algunas limitaciones que evidencian la discrepancia entre los modelos teóricos y la complejidad del aula.

Fronteras difusas y el colapso entre enfoques

Un problema central en el modelo circunflejo parece estar en la dificultad para conceptualizar y delimitar empíricamente con claridad los cuatro estilos de enseñanza y, especialmente, los ocho enfoques, tanto para el profesorado como para el alumnado (Van Doren, 2025). Aunque la teoría sugiere una “delgada línea” entre enfoques de enseñanza adyacentes (García-Cazorla et al., 2026), la evidencia empírica muestra una dificultad inherente para mantener separaciones nítidas en la práctica real en el aula de EF.

Diversos estudios de escalamiento multidimensional no han logrado reproducir un círculo perfecto, sino estructuras ovaladas o romboides (Burgueño et al., 2024a; Escrivá-Boulley et al., 2021a). Estas estructuras alternativas reflejan patrones asimétricos en la organización de los estilos, posiblemente condicionados por el grado de directividad percibido y por su impacto en la satisfacción o frustración de las NPB. Además, ciertos enfoques muestran correlaciones inesperadas: por ejemplo, desde la perspectiva del alumnado, el enfoque adaptativo se relaciona más con el clarificador (dentro del estilo de estructura), que con el participativo (dentro del estilo de apoyo a la autonomía) (Burgueño et al., 2024a; Vansteenkiste et al., 2019). De manera análoga, en docentes en formación inicial o en ejercicio, el enfoque dominante (dentro del estilo de control) presenta mayores asociaciones con el enfoque abandonador (dentro del estilo de caos), que con el enfoque demandante (dentro del estilo de control), lo que desdibuja los límites previstos entre los estilos. Estas evidencias apuntan a una superposición conceptual entre enfoques adyacentes y cuestionan la validez discriminante del modelo en su forma actual.

Si se observa la conceptualización de los enfoques, se advierte que algunos de ellos parecen solaparse entre sí. Por ejemplo, el enfoque adaptativo y el orientador suelen percibirse de manera muy similar, lo que dificulta su diferenciación a nivel estadístico (Van Doren et al., 2025). La delgada línea entre estilos se hace evidente al observar la zona gris que se forma en la transición entre el apoyo a las necesidades y su amenaza. Los enfoques que actúan como facilitadores (p. ej., participativo, clarificador), pueden derivar fácilmente hacia la privación y amenaza (p. ej., expectante, demandante), si el docente no calibra bien su intervención (Van Doren, 2025). Por ejemplo, ofrecer demasiada libertad (lo que puede encuadrarse en un enfoque participativo) puede interpretarse como falta de guía o negligencia (más en línea con el estilo de caos y el enfoque expectante) por parte del alumnado si no tiene suficientes competencias para decidir.

Las discrepancias en la percepción de los diferentes actores

Otra de las principales tensiones del modelo circunflejo es la brecha de percepción entre lo que el profesor cree estar haciendo y lo que el alumnado experimenta. Así, las discrepancias perceptivas entre los distintos actores educativos añaden mayor tensión a la conexión entre el modelo teórico y la realidad práctica (Coterón et al., 2025; Van Doren et al., 2026).

Lo que un docente considera una práctica estructurada puede ser percibido por los estudiantes como una forma de control (Van Doren, 2025). Por ejemplo, un docente puede sentir que está siendo clarificador al establecer reglas estrictas para el buen funcionamiento de la clase, pero el alumnado puede percibirlo como un enfoque demandante (García-González et al., 2023). Esto puede interpretarse a partir del rol ambiguo que puede tener la exigencia, dado que el enfoque demandante (control) presenta cierta paradoja. En ciertos contextos, como el español, se ha observado que puede asociarse positivamente con la satisfacción de competencia a corto plazo, ya que los estudiantes interpretan la alta directividad como una señal de compromiso y preocupación por su aprendizaje, aunque ello implique un costo para su autonomía (Tilga et al., 2023; Van Doren et al., 2026). En esta línea, debemos recordar que algunos estudios han sugerido que el enfoque clarificador y el expectante a veces funcionan como enfoques neutros que no predicen ni la satisfacción ni la frustración de las NPB, lo que cuestiona su peso motivacional directo en el modelo (Diloy-Peña et al., 2026; Tilga et al., 2023).

Las diferencias en la manera de entender la realidad del aula entre el docente y el alumnado constituyen una limitación con la que se topa cualquier propuesta de estilos

de enseñanza. Esto ocurre porque, como ya plantearon Sicilia-Camacho y Brown (2008), mientras que el profesor o el currículo puede querer seguir o proponer una variedad de estilos, la realidad del aula demuestra que los estudiantes no son receptores pasivos de un marco de aprendizaje universal, sino que a menudo muestran resistencias o negocian los estilos de enseñanza con base en lo que les resulta familiar o normal. Esta brecha se produce porque las teorías que buscan predecir la realidad del aula suelen poner entre paréntesis la interacción interpersonal y la capacidad del alumno para influir en la dinámica de la clase, lo que provoca que las prescripciones teóricas se alejen de lo que realmente sucede en la práctica cotidiana del aula.

El docente como sujeto de carne y hueso. Presiones y bienestar personal

Los modelos teóricos de enseñanza, tales como el modelo circunflejo, que intentan reflejar la realidad del aula, a menudo ignoran que el estilo del profesor es el resultado de un ecosistema de presiones. En esta línea, cabe recordar que la investigación ha subrayado que la capacidad de un profesor para ser motivador depende de la satisfacción de sus propias NPB en el trabajo (Burgueño et al., 2024a; García-Cazorla et al., 2025). Si el docente se siente frustrado en su trabajo, ya sea por falta de recursos o de apoyo institucional, es mucho más probable que recurra a estilos de control y de caos (Escriva-Boulley et al., 2021b; Franco et al., 2025). No se debe obviar que, aunque el profesorado pueda tener conocimientos teóricos sobre metodologías activas y crea en ellas, puede llegar a adoptar enfoques tradicionales (reproductivos) debido a la falta de tiempo, a limitaciones para trabajar con grupos grandes, o a sentir cierta presión por mantener la autoridad ante conductas disruptivas de los alumnos (Escriva-Boulley et al., 2021b; Franco et al., 2025).

Limitaciones metodológicas y de evaluación del comportamiento docente

Finalmente, además de las limitaciones apuntadas más arriba, cabe tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, la evaluación de la realidad está supeditada a instrumentos psicométricos como el SIS-PE. Esto plantea ciertas críticas sobre la capacidad del modelo para representar la realidad del aula por diversas razones.

En primer lugar, los autoinformes de los docentes suelen estar sesgados, por lo que probablemente se considera una “buena enseñanza” aquella en la que informan de más apoyo a la autonomía y menos control del que realmente perciben sus estudiantes (Coterón et al., 2025; Van Doren et al., 2026). Esta distorsión dificulta la interpretación precisa de sus verdaderas prácticas o creencias. En segundo lugar,

existe un cierto reduccionismo cuantitativo, dado que los instrumentos existentes cuantifican comportamientos, pero invisibilizan la creatividad, la adaptabilidad y el matiz afectivo de la interacción didáctica. Finalmente, la mayoría de los estudios sobre la propuesta del modelo circunflejo se limitan a la percepción de una sola de las partes. Es evidente que esto solo puede representar un segmento de la realidad y es necesario avanzar para disponer de medidas de distintos agentes. En este sentido, la investigación futura podría integrar observaciones objetivas (como el SIS-PE-Coder), para contrastar las intenciones docentes con las vivencias (García-Cazorla et al., 2026; Van Doren et al., 2025).

Conclusiones y perspectivas futuras

El modelo circunflejo se consolida como un marco teórico robusto y de gran utilidad para desentrañar la complejidad de las interacciones en el aula de EF (Aelterman et al., 2019; White et al., 2021). Al integrar las dimensiones tanto de apoyo a las NPB como de directividad docente, este modelo permite una comprensión pormenorizada de ocho enfoques de enseñanza, superando las visiones categóricas tradicionales de blanco o negro (Burgueño et al., 2024a). La evidencia sugiere que, mientras que los estilos de apoyo a la autonomía y de estructura activan el lado más *brillante* de la motivación, el estilo de caos, especialmente a través del enfoque abandonador, emerge como el lado más *oscuro* o perjudicial para la satisfacción de las NPB del alumnado, superando en ocasiones el impacto negativo del estilo de control. No obstante, el papel del enfoque demandante (uno de los enfoques de estilo de control) revela una paradoja relevante: su alta directividad puede interpretarse por el alumnado como una señal de compromiso docente y asociarse con la satisfacción de competencia a corto plazo, aunque persista el riesgo de frustrar la autonomía (Diloy-Peña et al., 2024a).

La transición de la teoría a la práctica pone de manifiesto que el docente es un sujeto de carne y hueso, cuyo estilo está intrínsecamente ligado a su propio bienestar. La investigación confirma que la capacidad de un profesor para ser motivador depende de la satisfacción de sus propias NPB en el entorno escolar. Así pues, si el docente siente frustración por presiones institucionales o por la falta de recursos, es más probable que derive en estilos de control o de caos. Programas de formación continua como *MotivaDosEF* (García-Cazorla et al., 2026) han demostrado que es posible transformar estas tendencias, generando beneficios bidireccionales que mejoran tanto la experiencia

del estudiante como el desempeño y la satisfacción laboral del profesorado. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la formación docente no debe limitarse a la transmisión de técnicas, sino que debe fomentar una toma de conciencia sobre la acción cambiante de su práctica.

A pesar de la solidez del modelo, el presente trabajo ha evidenciado tensiones metodológicas y brechas de percepción que marcarán la agenda de investigación futura. Existe una desconexión crítica entre la intención del docente y la vivencia del alumno, donde lo que el primero diseña como estructura puede ser experimentado por el segundo como control coercitivo. Además, la realidad del aula a menudo desborda la geometría del modelo, manifestándose en estructuras empíricas ovaladas o romboides en lugar de círculos perfectos, debido al solapamiento de enfoques adyacentes como el adaptativo y el orientador. Por ello, resulta indispensable que los estudios futuros trasciendan los autoinformes y utilicen un tipo de triangulación metodológica, integrando las subjetividades y las observaciones objetivas (como el SIS-PE-Coder) para captar la naturaleza transaccional de la enseñanza, en la que el alumnado no es un receptor pasivo, sino un agente que también moldea el estilo del profesor.

En conclusión, a raíz de los argumentos presentados en la presente revisión teórica, entendemos que el modelo circunflejo debe emplearse fundamentalmente como una herramienta heurística y como un marco de reflexión profesional. Su valor reside en proporcionar un mapa para que el profesorado identifique sus patrones de interacción y aprenda a desplazarse hacia enfoques más nutritivos, reconociendo que la eficacia pedagógica depende de una implementación contextualizada y sensible a las necesidades del grupo. La investigación debe seguir explorando estas dinámicas recíprocas y el peso de los factores culturales para cerrar la brecha entre las prescripciones teóricas y la realidad desordenada pero vibrante del aula de EF.

Agradecimiento

Este trabajo ha sido financiado por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil, dentro de la modalidad de auxilio a la investigación en cooperación internacional (402936/2024-8), para el desarrollo del proyecto titulado “*Teoría de la autodeterminación y Educación Física: relaciones entre estilos docentes y motivación en la construcción de ambientes de enseñanza y aprendizaje en escuelas regulares y especiales*”.

Referencias

- Abós, Á., Burgueño, R., García-González, L., & Sevil-Serrano, J. (2022). Influence of internal and external controlling teaching behaviors on students' motivational outcomes in physical education: Is there a gender difference? *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 502–512. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0316>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(6), 595–609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- Bouten, A., Diloy-Peña, S., Abós, Á., García-González, L., Haerens, L., & De Cocker, K. (2025). Chaotic (laissez-faire) teaching: The most harmful style for students' psychological needs? *International Journal of Educational Research*, 133, 102717. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102717>
- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K., & García-González, L. (2024a). A circumplex approach to (de)motivating styles in physical education: Situations-In-School-Physical Education Questionnaire in Spanish students, pre-service, and in-service teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 28(1), 86–108. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., & Sevil-Serrano, J. (2024b). Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(1), 82–96. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>
- Coterón, J., González-Peño, A., Martín-Hoz, L., & Franco, E. (2025). Predicting students' engagement through (de) motivating teaching styles: A multi-perspective pilot approach. *The Journal of Educational Research*, 118(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2464010>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Delrue, J., Reynders, S., Broeck, G. Vande, Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., De Muyck, G. J., Fontaine, J., Franssen, K., van Puyenbroeck, S., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 110–126. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.008>
- Diloy-Peña, S., Abós, Á., García-Cazorla, J., García-González, L., & Sevil-Serrano, J. (2024a). Students' perceptions of physical education teachers' (de)motivating styles via the circumplex approach: Differences by gender, grade level, experiences, intention to be active, and learning. *European Physical Education Review*, 30(4), 563–583. <https://doi.org/10.1177/1356336X241229353>
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Burgueño, R., Tilga, H., Koka, A., & Abós, Á. (2024b). A cross-cultural examination of the role of (de-)motivating teaching styles in predicting students' basic psychological needs in Physical Education: A circumplex approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44(22), 272–284. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0036>
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Haerens, L., De Cocker, K., Burgueño, R., & Abós, Á. (2025). Exploring (de-)motivating teaching profiles from a fine-grained directiveness approach: Differences in students' need-based experiences. *Teaching and Teacher Education*, 159(September 2024). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105003>
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Tilga, H., Koka, A., Burgueño, R., & Abós, Á. (2026). Relationships between (de-)motivating teaching approaches with students' need-based experiences and affective outcomes in physical education: a circumplex approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 8989, 1–26. <https://doi.org/10.1080/17408989.2026.2612970>
- Escrive-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021a). Adopting the situation in school questionnaire to examine physical education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Escrive-Boulley, G., Haerens, L., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2021b). Antecedents of primary school teachers' need-supportive and need-thwarting styles in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4), 961–980. <https://doi.org/10.1177/1356336X211004627>
- Franco, E., Coterón, J., & Spray, C. (2025). Antecedents of teachers' motivational behaviours in physical education: a scoping review utilising achievement goal and self-determination theory perspectives. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 18(2), 1123–1162. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2024.2366835>
- García-Cazorla, J., Diloy-Peña, S., Mayo-Rota, C., García-González, L., & Abós, Á. (2024a). How many Physical Education hours do students desire? It depends on the (de-)motivating teaching style perceived. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 156, 30–38. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/2\).156.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/2).156.04)
- García-Cazorla, J., García-González, L., Burgueño, R., Diloy-Peña, S., & Abós, Á. (2025). What factors are associated with physical education teachers' (de)motivating teaching style? A circumplex approach. *European Physical Education Review*, 31(1), 87–108. <https://doi.org/10.1177/1356336X241248262>
- García-Cazorla, J., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Mayo-Rota, C., Villafañá-Samper, Z., & Abós, Á. (2026). Transforming Physical Education teaching through “MotivaDosEF”: A circumplex model-based training program with benefits for teachers and students. *Teaching and Teacher Education*, 172(April), 105399. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105399>
- García-Cazorla, J., Sevil-Serrano, J., García-González, L., & Abós, Á. (2024b). A motivational training program for secondary physical education teachers based on the circumplex model: a study protocol of a randomised controlled trial. *Frontiers in Public Health*, 12(August), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1461630>
- García-González, L., Haerens, L., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., & Burgueño, R. (2023). Is high teacher directiveness always negative? Associations with students' motivational outcomes in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 132(October), 104216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104216>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Mayo-Rota, C., Abós, Á., García-Cazorla, J., Villafañá-Samper, Z., & García-González, L. (2025). Study protocol of a non-randomized controlled trial on a circumplex model-based motivational training program for pre-service physical education teachers. *Frontiers in Public Health*, 13(July), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1611556>
- Mosston, M. (1966) *Teaching physical education*. Merrill.
- Mosston, M., & Sara Ashworth. (2008). *Teaching physical education creatively*. Spectrum Institute for Teaching and Learning. <https://doi.org/10.4324/9781315780351>
- Ocete, C., González-Peño, A., Gutiérrez-Suárez, A., & Franco, E. (2025). The effects of an SDT-based training program on teaching styles adapted to inclusive Physical Education. Does previous contact with students with intellectual disabilities matter? *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 18(37), 1–14. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10242>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: what it is, how to do it. In Liu, W., Wang, J., Ryan, R. (Eds.), *Building Autonomous Learners*. (pp. 129–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>

- Sicilia-Camacho, Á. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física: un viejo tema para un nuevo siglo*. Wanceulen.
- Sicilia-Camacho, A., & Brown, D. (2008). Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(1), 85–108. <https://doi.org/10.1080/17408980701345626>
- Sicilia-Camacho, Á., & Delgado-Noguera, M. Á. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. INDE.
- Spectrum Institute for Teaching and Learning. (s.f.). Spectrum of Teaching Styles. <https://spectrumofteachingstyles.org/>
- Tilga, H., Vahtra, K., & Koka, A. (2023). The role of teachers (de-)motivational styles on students' autonomous motivation in physical education and leisure time. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 15(4), 1–13. <https://doi.org/10.29359/bjhp.15.4.05>
- Van Doren, N. (2025). The circumplex model of need-supportive and need-thwarting teaching: A guide for research and practice. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 25, 73–85. <https://doi.org/10.33776/EUHU/remo.vi25.9354>
- Van Doren, N., De Cocker, K., Flamant, N., Compernelle, S., Vanderlinde, R., & Haerens, L. (2025). Observing physical education teachers' need-supportive and need-thwarting styles using a circumplex approach: how does it relate to student outcomes? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(4), 365–389. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230256>
- Van Doren, N., Haerens, L., Reeve, J., Jang, H.-R., Bouten, A., Compernelle, S., & De Cocker, K. (2026). Who influences whom: Do students' perceptions of physical education teacher's (de)motivating styles shape student motivation, vice versa, or both? *Physical Education and Sport Pedagogy*. 1–20. <https://doi.org/10.1080/17408989.2026.2616627>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking stability in stormy educational times: A need-based perspective on (de)motivating teaching grounded in self-determination theory. *Advances in Motivation and Achievement*, 20, 53–80. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020004>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buyschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 270–294. <https://doi.org/10.1007/S11031-020-09827-5>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

Conflicto de intereses: los autores no han informado de ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la URL <https://www.revista-apunts.com>. Este trabajo tiene licencia de Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International. Las imágenes u otros materiales de terceros de este artículo están incluidos en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito; si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>